



**You have downloaded a document from  
RE-BUS  
repository of the University of Silesia in Katowice**

**Title:** Z wielości, jedność. Pedagogika Henry'ego Giroux jako krytyka kultury, filozofia i etyka

**Author:** Wojciech Kruszelnicki

**Citation style:** Kruszelnicki Wojciech. (2017). Z wielości, jedność. Pedagogika Henry'ego Giroux jako krytyka kultury, filozofia i etyka. "Ruch Pedagogiczny" (nr 2 (2017), s. 87-96).



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIWERSYTET ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

**Wojciech Kruszelnicki**  
Uniwersytet Śląski

## **Z WIELOŚCI, JEDNOŚĆ. PEDAGOGIKA HENRY’EGO GIROUX JAKO KRYTYKA KULTURY, FILOZOFIA I ETYKA**

### **I**

Bogata i wielowątkowa twórczość naukowa Henry’ego A. Giroux – wiodącego przedstawiciela amerykańskiej pedagogiki krytycznej i prominentnego krytyka kultury – domaga się głębszych studiów, rozpatrujących ją jako spójną, acz percepcyjnie niezwykle szeroko zakrojoną c a ł o ś ć, definiowaną jako konsekwentne „badanie splatających się relacji między materialnymi formacjami władzy a pedagogiczną siłą polityki kulturalnej” (Giroux 2006, s. 3). Jednocześnie, warto mieć na uwadze, iż ów szeroki projekt Giroux, w ramach którego „próbuje się zrozumieć, jaki użytek można zrobić z pedagogiki – rozważanej w kontekście szkolnym, tudzież pozaszkolnym – w celu połączenia idei uczenia się ze zmianą społeczną, teorii z praktyką, badań naukowych z wyzwaniem życia publicznego, oraz edukacji z obietnicą radykalnej i włączającej demokracji” (tamże, s. 4), realizowany jest przezeń w kilku etapach – jak można zrazu sądzić – w wielu, nieraz zaskakujących, odsłonach i, oczywiście, na wielu różnych polach dyskursywnych.

Spójrzmy pokrótce na mapę myśli Giroux, by zaznaczyć w niej najważniejsze wątki i dokładniej określić miejsce, jakie w sposób wiodący – co spróbujemy pokazać – zajmuje w niej namysł nad pedagogiką kultury oraz polityką kulturalną w zderzeniu z oddziaływaniem środowiska wychowawczego, jakim k u l t u r a w coraz wyraźniejszym stopniu współcześnie jawi się dla aktorów społecznych.

Wczesna twórczość Giroux, przypadająca na lata siedemdziesiąte i osiemdziesiąte ubiegłego wieku, skupia się na opracowywaniu ideologicznych podstaw dyskursu pedagogiki radykalnej, który ewoluując w stronę krytycznej teorii edukacji, rozbudowuje się nie tylko w opozycji wobec zastanych teorii pozytywistycznych i funkcjonalistycznych, lecz również w rewizyjnym dialogu z neomarksistowską analityką strukturalnych powiązań między systemem oświaty a ekonomią polityczną (zob. Giroux 1981; 1983, Aronowitz, Giroux 1985).

Krytyczna teoria edukacji w dekadach 1985-2005 zostaje uzupełniona o koncepcję „nauczycieli jako intelektualistów” (Aronowitz, Giroux 1985; Giroux 1988), rozszerzaną od postulowania transformatywnej roli nauczycieli, przez przypisanie im roli „intelektualistów publicznych” (zob. Aronowitz, Giroux 1991), aż po włączenie w tę grupę wszelkich aktywistów społecznych, działających na różnych polach oddziaływania pedagogicznego tak w szkole, jak i poza nią, i ostatecznie określanych mianem „pracowników kultury” (*cultural*

workers) (zob. Giroux 2005a).

Kwestia istnienia wielu różnorodnych pól edukacji i oddziaływania wychowawczego oznaczała dla Giroux konieczność wyjścia wraz z myśleniem pedagogicznym poza kontekst szkolny. Kultura popularna stawała się dlań centralną kategorią pozwalającą akcentować istotną rolę edukacyjną, jaką odgrywa kultura w swoim szerokim znaczeniu oraz wskazać na wagę nowego typu wykształcenia w zakresie wiedzy o mediach i umiejętności krytycznego odczytywania ich przekazów, czyli tzw. *critical media literacy*. W latach dziewięćdziesiątych Giroux zaczyna intensywnie czytać prace teoretyków związanych ze studiami kulturowymi (*cultural studies*) – zróżnicowaną i cokolwiek eklektyczną dyscypliną, w ramach której badacze tacy jak Stuart Hall, Larry Grossberg, Douglas Kellner i inni podejmują „krytyczne analizy uwikłania instytucjonalnych i symbolicznych form kulturalnych i mechanizmów władzy w proces konstruowania osobowości, typów politycznej podmiotowości oraz świata społecznego jako takiego” (Giroux 2004a, s. 59, por. Kellner 1995). Giroux szczególnie interesuje tu kwestia pedagogicznego oddziaływania mediów, a precyzyjniej mówiąc, kultury medialnej czy też kultury komercyjnej, w dobie neoliberalizmu. W centrum swoich studiów stawia on młodzież, będącą obecnie celem wzmożonych zabiegów ze strony medialnych „pedagogii komodyfikacji” (Giroux 2009), które już to czynią z niej rynkowy towar, już to postrzegają ją jako intratną, gdyż najbardziej podatną na perswazję, grupę konsumencką. Dla Giroux tymczasem, młodzi ludzie stanowią „kluczowy społeczny surowiec (*social resource*), będący w każdym zdrowym społeczeństwie przedmiotem etycznej i politycznej troski o jakość życia publicznego [...] oraz o rolę państwa jako strażnika interesów publicznych” (Giroux 2003a, s. 33). Media, tj. szczególnie film, muzyka, a ogólnie przemysł rozrywkowy, stanowią w oczach Giroux zagrożenie dla młodzieży wtedy, gdy produkują i emitują w społeczeństwo szczególnego rodzaju narracje czy przekazy, jakimi są reprezentacje kultury młodzieżowej oparte na stereotypowych wyobrażeniach o różnicach płciowych, klasowych i rasowych, a także na retoryce moralnej paniki i bigoteryjnej troski o jej rzekome zepsucie. Ten sam showbiznes skądinąd atakuje młodzież w inny jeszcze sposób: nie poprzez demonizację, lecz poprzez trywializujące i infantyilizujące przedstawianie jej istotnych doświadczeń (szkoła, związek, rodzina, seksualność, etc.), które pozbawia się wszelkiego znaczącego kontekstu, będącego czymś więcej niż inercyjnym trwaniem, hedonistyczną zabawą, lub antyintelektualnym histrionizmem.

Nowsza twórczość Giroux skupia się na bezwzględnej krytyce nowej ekonomii, znanej nam szerzej pod nazwą neoliberalizmu. Łącząc zjawiska nowego, konserwatywnego ataku na społeczeństwo i sferę publiczną z ideologią „rynkowego fundamentalizmu”, przenikającą współczesny dyskurs edukacyjny, Giroux wzywa do próby „odzyskania edukacji wyższej” (2004b) dla celów służących organizowaniu warunków do rozwijania umiejętności krytycznego myślenia i projektowania demokratycznej przyszłości, w odłączeniu od ideologii kształcenia zawodowego, redukującego edukację do wyposażania studentów w rynkowo pożądane kwalifikacje. Kluczową tezę jest tu twierdzenie, iż „edukację wyższą należy chronić jako swoiste dobro publiczne, wbrew próbom organizowania i zarządzania nią jak biznesem”. Akademia stanowi bowiem „jedną z nielicznych przestrzeni publicznych, w ramach których studenci mogą uczyć się myśleć we własnym imieniu, kwestionować autorytety, przywoływać ideały zaangażowanego

obywatelstwa, potwierdzać wagę dóbr publicznych i poszerzać swą zdolność czynienia różnicy w społeczeństwie” (tamże, s. 276).

Publikacje Giroux w okresie obejmującym z grubsza ostatnią dekadę niemal bez wyjątku skupiają się na krytyce politycznej i społecznej, piętnując „nowy autorytaryzm”, jakim od 11 września 2001 roku przeniknęła kultura polityczna Stanów Zjednoczonych wraz z objęciem rządów przez ultra-konserwatywną administrację George’a W. Busha. Raportowane są tu poszczególne zjawiska społeczne świadczące najpierw o paralelnym ataku na demokrację w krajach zachodnich, następnie kryzysie, czy też „zdradzie” demokracji, potwierdzanym przez obumieranie lub anihilację przestrzeni publicznego dialogowania (zob. Giroux 2005c; 2006), wreszcie zaś o przepoczwarzaniu się systemów demokratycznych w „kulturę i politykę zombich w dobie kasyno-kapitalizmu” (Giroux 2011a). Kultura zombich to symulacyjna rzeczywistość pseudo-ideałów kapitalizmu korporacyjnego, który choć od dawna martwy i gnijący – objawiający swoją destrukcyjną niemoc – nie chce umrzeć, toteż trwa w swoim niby-życiu tylko dzięki zinstytucjonalizowanemu „terrorowi neoliberalizmu” (Giroux 2004c) i towarzyszącej mu spektakularyzacji konsumeryzmu oraz nakręcaniu spirali tzw. zombie-polityki, służącej – zdaniem krytyka – szerzeniu zorganizowanej przemocy, rynkowej korupcji i kontroli całego społeczeństwa” (Giroux 2011a, s. 157). Jak przekonuje Giroux, alarmującym rezultatem oddziaływań tej „nowej publicznej filozofii” (Giroux 2005b, s. 4 i nn.) jest pogłębiająca się, zbiorowa amnezja dotycząca etycznych i humanistycznych fundamentów systemu demokratycznego jako takiego (zob. Giroux 2014a; Evans, Giroux 2015), konsekwentnie zastępowanego przez represyjny system „ekonomicznego darwinizmu”, w ramach którego „wartości rynkowe zastępują wartości obywatelskie, wszystko jest na sprzedaż, hiper-indywidualizm zostaje uświęcony, za esencję demokracji uznaje się jedynie generowanie zysku, zaś powinności obywatelskie redukuje się do praktyki konsumowania” (Giroux 2014b, s. 147).

## II.

Tym, co w istocie łączy wymienione powyżej, rozmaite wątki dojrzewającej myśli Henry’ego Giroux – tym więc, co ostatecznie spaja ją w konsekwentnie budowaną całość-dzielo – jest przewodnia idea pedagogicznej troski o wychowanie, w ramach której młodych ludzi postrzega się jako „inwestycję społeczną kluczową dla zapewnienia przyszłości społeczeństwu demokratycznemu” (Giroux 2003b, s. XVII). We wcześniejszym wywodzie kwestia ta pojawiła się jedynie w kontekście zainteresowania Giroux studiami kulturowymi, wraz z akcentowaną w ich ramach wagą kultury popularnej, będącej przestrzenią afektywnych inwestycji, poprzez które często formuje się wiedza, doświadczenie i tożsamość młodych ludzi (Giroux 2005a, s. 158-159). Nadszedł czas, by odnieść się do niej w szerszej perspektywie, która pozwoli dostrzec w przedsięwzięciu autora *Theory and Resistance in Education* projekt pedagogiczny *sensu stricto*, a zarazem uwypukli jego aspekt etyczno-polityczny.

Upadek demokracji w system autorytarny kulminuje, a zarazem znajduje swą definicję, w zaniedbaniu pytania o los i o przyszłość młodzieży – oto centralny argument Giroux, podkreślającego, że „demokracja jest trwale złączona z dobrostanem młodzieży, zaś

status tego, jak dane społeczeństwo wyobraża sobie demokrację i jej przyszłość, warunkowany jest tym, jak postrzega ono swoją odpowiedzialność względem przyszłych pokoleń”. We właściwej trosce o dobro młodzieży – twierdzi badacz – uwyraźnia się zatem „waga liberalnej, demokratycznej tradycji kontraktu społecznego, w ramach którego odpowiedzialność dorosłych manifestuje się wolą walki o prawa dzieci, poparciem dla reform inwestujących w ich przyszłość oraz zapewnianiem im edukacyjnych warunków dla czynienia użytku z danej im wolności, przy jednoczesnej nauce tego, jak być krytycznym obywatelem” (Giroux 2012, s. XIII).

Troska o przyszłość młodzieży stanowi kategorię-klamrę łączącą całą dojrzałą twórczość pedagogiczną Giroux w całość. Przypominając wypowiedź Zbigniewa Kwiecińskiego – zgodną zresztą z tak samo brzmiącym zdaniem wypowiedzianym przez naszego autora (zob. Giroux 1996, s. 19) – możemy potwierdzić, że jego pedagogika w rzeczy samej stanowi „formę społecznego i kulturowego krytycyzmu” pod tym względem, iż nie zajmuje się już głównie sobą, lecz podejmuje wyzwania praktyki społecznej i próbuje zrozumieć samą rzeczywistość (Kwieciński 2000, s. 67). A jest to rzeczywistość dla młodych ludzi bardzo niegościnna, o czym informują wciąż nowe i podobnie niepokojące studia (zob. np. Leppert, Melosik, Wojtasik 2005). Nieustannie zwraca uwagę, iż w kulturze późnej nowoczesności – a rzecz nie dotyczy tylko Stanów Zjednoczonych – „złożona maszyna pedagogii, mediów i polityki zostaje uruchomiona w celu poniżania i karania, zamiast chronienia i opiekowania się dziećmi. Dla wielu młodych ludzi przyszłość rysuje się ponuro: otwarte przed nimi role społeczne, tak jak definiuje je rynek dóbr, sprowadzają się do bycia bezużytecznym pracownikiem, albo wybrakowanym konsumentem, albo po prostu pożywką dla przemysłu zajmującego się usuwaniem ludzkich odpadów” (Giroux 2009, s. 31). W rodzimym kontekście warto raz jeszcze przywołać słowa Z. Kwiecińskiego, piszącego w *Tropach – Śladach – Próbach*, że brutalna historia dwudziestego wieku raczej skompromitowała twierdzenie, że było to „stulecie dziecka”, zaś młodzież w naszym kraju, skonfrontowana z „kulturą drapieżców”, wydaje się „wyalienowana, zagubiona i sfrustrowana (B. Galas), zawieszona między nudą a terroryzmem (P. McLaren), pomiędzy rozpaczą i nadzieją (J. Wertenstein-Żuławski)” (Kwieciński 2000, s. 77-78).

Jeśli kultura zdominowana ideologią neoliberalną w jakiś sposób oddziałuje wychowawczo na młodych ludzi, czyni to przede wszystkim za pomocą pedagogii kupna i sprzedaży, rynku i utowarowienia. „Jak powszechnie wiadomo – zauważa Giroux – tradycyjne sposoby kształcenia i socjalizacji nie stanowią już podstawowego źródła edukacji dzieci, podobnie jak nie są w stanie konkurować z nowymi i znacznie bardziej efektywnymi »tutorami« ery »płynnej nowoczesności«. Ów korporacyjny matrix zbija fortunę wykorzystując formy pedagogii, które silnie przemawiają do dzieciaków poza szkołą, gdyż z kultury komercyjnej uczyniły najpotężniejszą siłę kształcącą, jaką świat dotychczas widział” (Giroux 2009, s. 48).

Dopowiedzmy teraz, że niejako obok – nie wbrew, lecz na zasadzie dopełnienia obrazu – ważnych diagnoz Z. Kwiecińskiego i jego zespołu z lat dziewięćdziesiątych (zob. Kwieciński 1990; 1992; 2002, Szafranec 1990), można całkiem zasadnie twierdzić, że to właśnie rzeczywistość kulturowa, w jakiej się odnajdujemy, wydaje się dziś w większym stopniu odpowiedzialna za zamykanie przed młodymi ludźmi szans rozwojowych i wyłączenie ich na margines historyczny, poza aktywne uczestnictwo kulturalne

i obywatelskie, aniżeli wywodzone z teorii reprodukcji kulturowej i społecznej, a także z teorii selekcji społecznych w szkolnictwie, zróżnicowanie jakości kompetencji szkolnych, poznawczych i krytycznych oraz orientacji społecznych i aksjologicznych ze względu na cechy statusu i położenia społecznego i kulturalnego rodziny ucznia. Aby lepiej podbudować niniejszą tezę, a także by dokładniej oznaczyć interesujące nas *distinguo* pedagogiki Henry’ego Giroux, pozwalające mu z taką wprawą poruszać się po obszarze krytyki społecznej i krytyki kultury, daleko w tyle pozostawiających edukacyjny kontekst szkoły i klasy szkolnej, przeprowadźmy jeszcze jedno rozumowanie.

### III.

Pedagogika Giroux może funkcjonować jako krytyka kultury, krytyka społeczna, etyczna interwencja i praktyka transformatywna dlatego, że udało mu się nadzwyczajnie rozszerzyć oryginalne znaczenie tego pojęcia. W każdej niemal swojej pracy badacz podkreśla, że w jego przekonaniu pedagogika wcale nie musi być traktowana jako proces, zestaw umiejętności czy też zbiór metod, stosowanych w celu przekazania danych treści, lecz raczej jako forma „produkcji i wymiany kulturowej”, w ramach której wiedza wytwarzana jest pośród relacji władzy zarówno w szkole jak i poza nią (Giroux, Simon 1989, s. 2). Istotnym jest tedy, by umieć dostrzegać to wszystko, co dzieje się poza szkołą, a co posiada potencjał edukacyjny. To w tym zewnętrznym świecie młodzi ludzie poszukują i znajdują tożsamości, spotykają się z polityką i politycznością i wchodzą w kontakt z przekazami kultury na polach najczęściej niemających zupełnie nic wspólnego z klasą szkolną. Anachroniczna wobec tego wydaje się, wciąż wszakże obecna w szkołach, praktyka nauczania w sposób, jak gdyby te pola oddziaływania pedagogicznego nie istniały, jak gdyby nie miały żadnego wpływu na formowanie się postaw, orientacji aksjologicznych i dyspozycji poznawczych uczniów. Rozpoznanie wagi kultury jako ambiwalentnego środowiska wychowawczego, daje wystarczające podstawy, by studiować – pielęgnowane tu i ówdzie we współczesnej pedagogice polskiej (i standardowo poubierane w eleganckie wychowawcze frazesy) – resztkowe zapędy sentymentalnego humanizmu, niepotrafiącego spojrzeć na dzieci i młodzież – na wychowanków, innymi słowy – jako na osoby, którym polityka kulturalna doby neoliberalizmu dawno już „ukradła niewinność” (Giroux 2000), czyniąc z nich „byty już uwiedzione” (Witkowski 1995, s. 145), o których doprawdy próżno zakładać, że cechuje je „nieskażona niczym chłonność” (tamże), bez ryzyka osunięcia się w pretensjonalną rewindykację modelu *tabula-rasa*.

Uznanie, że jakaś forma pedagogii zawsze już zawarta jest w każdym procesie „konstruowania i organizowania wiedzy, pragnień, wartości i praktyk społecznych (Giroux 1994, s. 64-65), oraz zdefiniowanie pedagogiki jako „celowego usiłowania wpłynięcia na to, w jaki sposób i jaki rodzaj wiedzy i tożsamości wykreuje się w obrębie konkretnych sieci relacji społecznych” (Giroux 2005b, s. 120), pozwoliło Giroux wypracować nowoczesne, wielowymiarowe pojęcia pedagogiki i pedagogii, które w konsekwencji same zdają się permanentnie rozszerzać, nie tylko restaurując organicznie humanistyczny status pedagogiki – wbrew pomysłowi minister B. Kudryckiej, odpowiedzialnej w 2011 za wpisanie jej do dziedziny nauk społecznych – lecz również legitymizując ją jako dyscyplinę „centralną dla humanistyki”, a zarazem „dyscyplinę metahumanistyczną, to znaczy wymuszającą krytyczną refleksję nad jakością naszej intencji humanistycznej” (Witkowski 2007a, s. 70). Oto

bowiem zadaniem pedagogiki tak szeroko pomyślanej staje się refleksja nad kulturą jako historycznie określoną całością, czyli „odwiecznym medium, pośredniczącym między ludzką aktywnością poznawczą a światem nią obejmowanym” (W. Kruszelnicki 2012, s. 19), a także nad kulturą w jej związku z praktyką społeczną (Zamiara 2011) na każdym jej polu tak długo, jak stanowi ono arenę ciągłej walki dyskursów, funkcjonujących jako środki nadawania znaczenia rzeczywistości, albo, po prostu, instrumenty formowania rzeczywistości jako takiej. Skoro to szeroko pojęta kultura jest właściwym „obszarem produkcji tożsamości, nauki wartości, legitymizacji historii i przyswajania wiedzy” – rozumuje Giroux – skoro kultura stanowi „ruchomy grunt, na którym stare i nowe typy alfabetyzacji (*literacy*) – tj. sposoby rozumienia świata – wytwarzane są i uprawomocniane w celu konstruowania tożsamości narodowej, zapatrywań na życie publiczne oraz na odpowiedzialność obywatelską”, wynikać z tego musi, iż „jako miejsce uczenia się [znaczeń – przyp. W.K.] i walki [o znaczenia – przyp. W.K.], kultura staje się pierwszorzędnym odniesieniem dla rozeznania wielości miejsc, w których w grę wchodzi oddziaływanie pedagogiczne, wpływ władzy, w tym zaś zatwierdzanie lub kontestowanie autorytetu” (Giroux 1998, s. 59).

Pytanie: cóż to zatem są te kulturowo określone, znaczące miejsca i przekazy pedagogii, które adresowane są – poza szkołą – do młodzieży, już to nie posiadając takowych, już to właśnie jawnie przypisując sobie intencje wychowawcze – najpewniej byłoby pytaniem źle postawionym, lub bodaj niepotrzebnym w świetle argumentów przemawiających za swoistą uniwersalnością namysłu pedagogicznego w kulturze... i nad kulturą. Musi być on uniwersalny, gdyż – przypomnijmy raz jeszcze – pedagogika w żadnym wypadku nie dzieje się jedynie w szkołach. Jakżeby mogło być inaczej, skoro „uczniowie wyrastają w dwóch światach – jednym: szkoły i rodziny, w którym czują, iż nie kontrolują swojego życia, oraz w drugim: świecie przyjaciół i własnym – tym, który postrzegają jako bardziej autonomiczny” (Aronowitz, Giroux 1985, s. 54)?

Najistotniejsza tu kwestia uniwersalności namysłu pedagogicznego wymaga tedy ostrożności i przenikliwości. Gdy Lech Witkowski pisze: [p]edagogika, jako pole refleksyjnego działania na rzecz i dla dobra człowieka i najwyższych wartości kultury, swoją naukowość i humanizm musi nieustannie odnosić do doświadczenia konkretnego, żywego człowieka, jego wrażliwości i aspiracji, słabości i siły jego kondycji, ale także do doświadczeń w zakresie *w ł a s n e g o t w o r z e n i a* istotnego wymiaru tego konkretnego, jakim jest *p e r s w a z j a k u l t u r o w a* w postaci gestów wychowania, kształcenia, czyli kształtowania, będącego zawsze ryzykowną etycznie i *n g e r e n c j ą* w los jednostek podlegających tym gestom często nie z ich własnej woli, a zwykle wbrew niej (Witkowski 2007b, s. 16, podkr. moje – W.K.) – można odnieść wrażenie, że on sam nie myśli w tym momencie o pedagogice dość szeroko, choć dostrzega kluczową kwestię etycznego ryzyka wpisanego w każdy gest wychowawczy o tyle, o ile zawsze musi on posługiwać się jakąś formą perswazji kulturowej. L. Witkowski słusznie nawołuje do meta-namysłu nad jakością intencji pedagogicznych w samej pedagogice, ale przeocza wątek, który Giroux akcentuje wraz z uznaniem pedagogiki za przedsięwzięcie „polityczne, albowiem będące praktyką produktywną i dyrektywną, raczej niż neutralną i obiektywną” (Giroux 2011b, s. 6). Owszem, pedagogika krytyczna wytwarza i organizuje wiedzę i dyspozycje mające służyć konstituowaniu się odpowiedzialnego, samowładnego i krytycznego obywatelstwa

w społeczeństwie demokratycznym. Ku tym celom „kieruje”, na ich osiągnięciu skupia się jej perswazja kulturowa i to decyduje o jej politycznym charakterze. Ale fakt ten niekoniecznie jeszcze przydaje jej blasku dyscypliny centralnej dla humanistyki. Takiego statusu dostarcza jej bowiem dopiero zdolność i powołanie do obejmowania refleksją ideologii, mechanizmów i technik, wreszcie zaś intencji wychowawczych, typów i treści perswazji przenikających kulturę i kulturę konstytuujących, a przy tym tak samo uwikłanych normatywnie i politycznie, czyli wykorzystujących konkretne środki w celu osiągnięcia zamierzonych efektów wychowawczych.

Refleksja nad kulturą jako areną procesów wychowawczych, gdzie te ostatnie rozumiemy w sensie wywoływania „zmian w dyspozycjach stanowiących warunki naszych przeżyć psychicznych i w naszym postępowaniu” (Sośnicki 1973, s. 8), tym bardziej, że ich wartość wcale nie musi okazać się „dodatnia” – jak zakładał polski badacz (tamże) – to istotnie „królewska droga” pedagogiki, sytuująca ją bardzo blisko kulturoznawstwa w wydaniu polskim. Wiedząc, że perswazja kulturowa nigdy nie jest neutralna, lecz na odwrót: zawsze niesie ze sobą element ingerencji w los/osobowość/świadomość/moralność/*etc* jej adresata, pedagogika Henry’ego Giroux nie ukrywa normatywnych założeń i celów, ku którym prowadzi. Jednocześnie, pedagogika ta – już jako k r y t y k a i to w sensie, jaki nadawał temu słowu późny Michel Foucault – wypowiada wojnę ponowoczesnym „maszynom uczącym” (Giroux 1999, s. 3 i 84) i wszelkim pedagogiom, które trudnią się wytwarzaniem podmiotowości apolitycznych i inercyjnych, skrojonych podług dyrektyw kultury dominującej, z jej fiksacją na punkcie konsumpcji i promocją bezrefleksyjności i monadycznego trwania w oglupiałym samozadowoleniu, w miejsce cnót – mówiąc po Schillerowsku – pięknie rozwiniętego człowieczeństwa.

„Królewska droga”, jaką Giroux wskazuje pedagogice, zaiste tedy jest filozofią. Jest nią, albowiem w zdecydowany sposób wyłamuje się z nader tradycyjnego myślenia o pedagogice, myślenia, które wciąż zdaje się wspierać Zbigniew Kwieciński, mówiąc o niej w pierwszym rzędzie jako o „nauce p r a k t y c z n e j, wspomagającej innych ludzi w ich uczeniu się i rozwoju” (2003, s. 12, podkr. moje – W.K.). Jest filozofią, gdyż dąży głębiej: obok „identyfikowania, nazywania oraz definiowania wszystkich faktów składających się na praktykę edukacji” (Rubacha 2003, s. 25); i nadto – obok skupiania się na rozwoju podmiotowej świadomości i krytyce opresyjności systemu, pedagogika Giroux, czytając kulturę współczesną, idzie śladem Foucault i podejmuje zadanie „tworzenia historii różnych sposobów, na które w naszej kulturze z istot ludzkich konstruuje się podmioty” (Foucault 1982, s. 208).



## Literatura

- Aronowitz, S., Giroux, H. (1985). *Education Under Siege: The Conservative, Liberal, and Radical Debate Over Schooling*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Aronowitz, S. Giroux, H. (1991). *Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism*. Minneapolis, London: University of Minnesota Press.
- Evans, B., Giroux, H. (2015). *Disposable Futures: The Seduction of Violence in the Age of Spectacle*. San Francisco: City Lights Books.
- Foucault, M. (1982). *Afterword: The Subject and Power*. W: P. Dreyfus, P. Rabinow (eds.), Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics. *With an Afterword and Interview by Michel Foucault* (s. 208-226). Chicago: The University of Chicago Press.
- Giroux, H., Simon, r. (1989). *Popular Culture as a Pedagogy of Pleasure and Meaning*. W: H. A. Giroux, R. Simon (eds.), *Popular Culture: Schooling and Everyday Life* (s. 1-29). Granby: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. (1981). *Ideology, Culture, and the Process of Schooling*. Philadelphia: Temple University Press.
- Giroux, H. (1983). *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*, New York: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*, Westport: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. (1994). *Disturbing Pleasures: Learning Popular Culture*, New York: Routledge.
- Giroux H. (1996). *Fugitive Cultures: Race, Violence & Youth*. New York – London: Routledge.
- Giroux, H. (1998). *Channel Surfing: Race, The Media, and the Destruction of Today's Youth* (wyd. 2). New York: St Martin's Press.
- Giroux, H. (1999). *The Mouse that Roared. Disney and the End of Innocence*. Boston – Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Giroux, H. (2000). *Stealing Innocence: Corporate Culture's War on Children*. New York: Palgrave.
- Giroux, H. (2003a). *Public Spaces, Private Lives: Democracy Beyond 9/11*. Lanham – Oxford: Rowman & Littlefield Publishing Group.
- Giroux, H. (2003b). *The Abandoned Generation: Democracy Beyond the Culture of Fear*. New York: Palgrave Macmillan.
- Giroux, H. (2004a). *Cultural Studies, Public Pedagogy, and the Responsibility of Intellectuals*. "Communication and Critical/Cultural Studies", 1, s. 59-79.
- Giroux, H., Searls-Giroux, S. (2004b). *Take Back Higher Education. Race, Youth, and the Crisis of Democracy in the Post-Civil Rights Era*. New York: Palgrave Macmillan.
- Giroux, H. (2004c). *Terror of Neoliberalism: Authoritarianism and the Eclipse of Democracy*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Giroux, H. (2005a). *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education* (wyd. 2). New York: Routledge – Taylor & Francis Group.
- Giroux, H. (2005b). *Schooling and the Struggle for Public Life. Democracy's Promise and Education's Challenge* (wyd. 2). Boulder: Paradigm Publishers.
- Giroux, H. (2005c). *Against the New Authoritarianism: Politics After Abu Ghraib*. Winnipeg: Arbeiter Ring Publishing.
- Giroux, H. (2006). *America on the Edge: Henry Giroux on Politics, Culture, and Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Giroux, H. (2009). *Youth in a Suspect Society: Democracy or Disposability?*. New York: Palgrave Macmillan.
- Giroux, H. (2011a). *Zombie Politics and Culture in the Age of Casino Capitalism*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Giroux, H. (2011b). *Critical Pedagogy in Dark Times*. W: idem, *On Critical Pedagogy* (s. 3-15). New York: Continuum International Publishing Group.
- Giroux, H. (2012). *Disposable Youth: Racialized Memories and the Culture of Cruelty*. New York: Routledge.
- Giroux, H. (2014a). *The Violence of Organized Forgetting: Thinking Beyond America's Disimagination Machine*. San Francisco: City Light Books.
- Giroux, H. (2014b). *Neoliberalism's War on Higher Education*. Chicago: Haymarket Books.
- Kellner, D. (1995). *Media Culture: Cultural Studies, Identity, and Politics Between the Modern and the Postmodern*. London: Routledge.

- Kruszelnicki, M., Kruszelnicki, W. (red.) (2008). *Studia z posthumanistycznej filozofii podmiotu*, („Forum Oświatowe”, numer specjalny). Wrocław – Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kruszelnicki, W. (2012). *Zwrot refleksyjny w antropologii kulturowej*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kwieciński, Z. (1990). *Dynamika funkcjonowania szkoły. Studium empiryczne z socjologii edukacji*. Warszawa: IRWiR PAN.
- Kwieciński, Z. (1992). *Socjopatologia edukacji*, Warszawa – Toruń: Wydawnictwo „Edytor”.
- Kwieciński, Z. (2000). *Edukacja wobec wyzwań demokracji*. W: idem, Tropy – Ślady – Próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza (s. 66-83). Poznań – Olsztyn: Wydawnictwo „Edytor”.
- Kwieciński, Z. (2002). *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*. Toruń – Olsztyn: Wydawnictwo UMK.
- Kwieciński, Z. (2003). Przedmowa. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 9-15). Warszawa: PWN.
- Leppert, R., Melosik, Z., Wojtasik, B. (red.), (2005). *Młodzież wobec niegościnnnej przyszłości*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Rubacha K. (2003). *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 18-33). Warszawa: PWN.
- Sośnicki, K. (1973). *Teoria środków wychowania*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Szafraniec, K. (1990). *Człowiek wobec zmian społecznych*. Warszawa: PWN.
- Witkowski, L. (1995). *Podmiot jako humanistyczne wyzwanie dla pedagogiki*. W: J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji* (s. 141-153). Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Witkowski, L. (2007a). *Pedagogika i filozofia. Uwagi w trosce o kształcenie... nauczycieli*. W: idem, *Miedzy pedagogiką, filozofią i kulturą*. Studia, eseje, szkice (s. 69-89). Warszawa: IBE.
- Witkowski, L. (2007b). *Edukacja jako ekran kultury*. W: idem, *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli* (s. 13-19). Warszawa: IBE.
- Zamiara, K. (2011). *Droga twórcza Jerzego Kmity jako sekwencja przesunięć problemowych*. „Filo-Sofija”, nr 12, s. 1-19.

## **Z wielości, jedność.**

### **Pedagogika Henry’ego Giroux jako krytyka kultury, filozofia i etyka**

Celem artykułu jest dokonanie wstępnego rozpoznania pól, na których pedagogika krytyczna Henry’ego Giroux spotyka się z analityką i krytyką kultury jako środowiska oddziałującego wychowawczo. Esej rozpoczyna się od prześledzenia drogi myślowej Giroux, której wielowątkowość i szerokość percepcji humanistycznej wcale nie zamyka możliwości dostrzeżenia w niej kierunkowych idei. Ideą taką wydaje się pedagogiczna troska o jakość wychowania, mającego gwarantować życie demokracji. Niestety, perspektywa wzrastania młodych ludzi ku odpowiedzialnemu uczestnictwu w życiu publicznym i kulturalnym wydaje się dziś coraz mniej prawdopodobna. Odpowiedzialność za ten stan rzeczy ponosi – w szerszym spojrzeniu – kultura, zdominowana ideologią neoliberalną, która jeśli już oddziałuje wychowawczo na młodych ludzi, to oddziałuje przede wszystkim pedagogią handlu, rynku i promocji konsumpcji – pedagogią upodmiotowienia ludzi poprzez ich komodyfikację. Esej zamyka sugestią, iż „królewska droga”, jaką Giroux wskazuje pedagogice, zbliża ją do filozofii, czyniąc różne formy perswazji kulturowej głównym przedmiotem jej krytycznego namysłu i stawiając przed nią Foucaultiańskie zadanie tworzenia historii różnych sposobów, na które w naszej kulturze z istot ludzkich konstruuje się podmioty.

**Słowa kluczowe:** Giroux, pedagogika krytyczna, studia kulturowe, krytyka kultury, Foucault, filozofia.

## **Out of many, one. The Pedagogy of Henry Giroux as Cultural Criticism, Philosophy, and Ethics**

The aim of this paper is to provide a preliminary reconnaissance of the fields in which critical pedagogy of Henry Giroux coincides with the analyses of culture as an educational environment carried out within cultural studies. Divided into three parts, the argument begins with outlining the intellectual map of Giroux's thought whose multifariousness and broadness of humanistic perception do not exclude the possibility of discerning its directory ideas. Such a major idea is to be found in his pedagogical concern with youth whom educators suppose to be the future warrant of democracy's life. Unfortunately, the perspective of young people's development towards a responsible participation in public and cultural life seems to be getting more and more implausible nowadays. The culprit to be blamed for this state of affairs is – in the most general view – contemporary culture as dominated by neoliberal ideology which if indeed exerts pedagogical influence, it does so solely through pedagogy of commerce, market values, and the promotion of consumption; a pedagogy that creates subjectivities by commodifying them. The essay concludes with a suggestion that the “royal road” that Giroux proposes pedagogy to follow brings it quite close to philosophy, rendering various types of cultural persuasion the main object of its critical reflection and assigning it the Foucauldian task of creating the histories of the different ways in which human beings are culturally turned into subjects.

**Keywords:** Giroux, critical pedagogy, cultural studies, cultural criticism, Foucault, philosophy.